

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol.22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

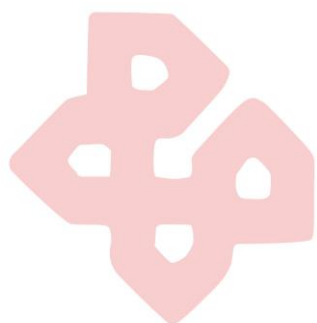
ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

Fecha de recepción: 14/05/2015

Fecha de aceptación: 15/02/2016

FORMACIÓN DEL PROFESORADO, PRÁCTICAS CORPORALES Y EXPERIENCIA EMOCIONAL

Teacher training, body practices and emotional experience



Ángela Vaquero Barba¹ y Ana M^a Macazaga López²

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea

E-mail: angela.vaquero@ehu.eus¹,

ana.makazaga@ehu.eus²

Resumen:

Este artículo presenta una investigación cualitativa realizada en el ámbito de la formación inicial del profesorado y vinculada a la educación emocional y las prácticas corporales. Sus objetivos han sido identificar la carga emocional que el alumnado futuro docente reconoce con mayor intensidad en las diferentes prácticas corporales experimentadas y elaborar pautas de intervención didáctica encaminadas a utilizar estas prácticas en el desarrollo de la educación emocional. Se ha utilizado como instrumento de recogida de información los relatos personales realizados por el alumnado participante. El análisis desarrollado ha revelado que las prácticas corporales ofrecen la posibilidad de recorrer y transitar por diferentes estados emocionales proporcionando situaciones relevantes para el desarrollo personal y profesional. Ha identificado también, que las emociones experimentadas con mayor intensidad se corresponden con la sensación de malestar.

Palabras clave: *prácticas corporales, conciencia corporal, autoconocimiento, formación de profesorado.*

Abstract:

This article presents a qualitative study in the field of initial teacher training tied to emotional education and body practices. Its aims were to identify the emotional burden that the students, future teachers, recognized more strongly in the different body practices they experienced and to develop guidelines for educational intervention geared towards the use of these practices in the development of emotional education. Personal accounts made by the participating students were used as tools to gather information. The analysis revealed that body practices offer the possibility of moving through and between different emotional states, providing relevant situations for personal and professional development... The study also found that the most strongly experienced emotions were tied to displeasure.

Keywords: *body practices, body consciousness, self-awareness, teacher training.*

1. Introducción

Esta investigación, situada en el ámbito de la formación inicial del profesorado, se plantea como propósito incorporar la vivencia emocional presente en las prácticas corporales como un elemento formativo más del currículum en la intención de hacer presente en la interacción educativa, no solo los saberes técnicos disciplinares, sino también aquellos otros relacionados con la dimensión emocional y la corporal. La formación inicial constituye uno de los elementos básicos del desarrollo profesional, siendo necesario abordarla desde esta perspectiva humanista para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI, sociedad caracterizada por su orientación al hacer, a las nuevas tecnologías y a la inmediatez de resultados (De la Torre & Tejada, 2006). Incorporar a la formación la dimensión emocional y la corporal impulsa el desarrollo personal y profesional de los futuros docentes, proporcionándoles herramientas necesarias para la interacción educativa (Huegun, 2009).

El trabajo que aquí presentamos constituye una investigación cualitativa orientada a incorporar esta dimensión humana en el proceso formativo. Éste parte de una concepción que toma como referencia teórica el desarrollo de una práctica reflexiva para entender la formación como un proceso de transformación personal y social en el que las experiencias de aprendizaje estimulan a los participantes a desarrollar la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con lo que hacen y piensan (Brockbank & McGill, 2008; Perrenoud, 2004). La adopción de esta perspectiva implica asumir un aprendizaje que trasciende de lo transmisivo para adoptar un enfoque dialógico y social que requiere atender a esta dimensión por tener una función clave en el diálogo y el aprendizaje críticamente reflexivo (Brockbank & McGill, 2008; Freire, 1994; Palomera, Fernandez-Berrocal & Brackett, 2008; Palomera, Ruiz & Fernández-Berrocal, 2010; Palomero, 2010).

Desde esta visión, la práctica formativa, como actividad comunicativa e intencional en la que interactúan las personas, invita a asumir que aprendemos no solo con la razón crítica, sino que aprendemos también con el cuerpo, los sentimientos, las emociones, los deseos, los miedos, las dudas, la pasión (Barceló,

2008; Brockbank & McGill, 2008; Freire, 1994; Huegun, 2009). Entrar en este ámbito no es tarea fácil, pero resulta imprescindible para poder abordar de forma consciente y coherente la tarea de facilitador que asume el docente comprometido con un aprendizaje críticamente reflexivo. En este sentido, son numerosas las voces que insisten en la importancia de aceptar y asumir la necesidad de experimentar la vivencia emocional para que ésta pueda ser analizada e identificar aquellas emociones que obstaculizan o favorecen la comunicación en el aula (Naranjo, 2004; Zabalza & Zabalza, 2004).

En los últimos años asistimos a una notable proliferación de cursos de formación y publicaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias emocionales en el profesorado. De manera simultánea se observan diferentes tipos de problemas y dificultades en su proceso de implementación (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008; Palomero, 2010).

En este sentido, Palomero (2010), asocia algunos de estos problemas al modelo formativo utilizado en estos cursos. Un primer problema lo sitúa en la adopción de un enfoque que concede excesiva atención al desarrollo de temas teóricos como la emoción, la neuropsicología de las emociones, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, etc., restando protagonismo a la propia experiencia emocional del docente. Un segundo problema lo ubica en la reducción del desarrollo de las competencias emocionales a una cuestión técnica e instrumental que ha de ser enseñada y entrenada por un experto de una manera estratégica para que el docente aprenda a hacer una petición o rechazarla de forma cálida y respetuosa, sin exigencias; para que aprenda a mirar a los ojos del interlocutor de una manera abierta, etc.

Superar esta visión técnica requiere favorecer la creación de espacios y experiencias “seguras” en las que el futuro docente, que pretenda ser emocionalmente competente y enseñar a su alumnado a ser emocionalmente sensible, pueda tomar conciencia de la propia experiencia emocional, expresarla y generar los procesos de cambio y transformación que libremente elija. Estas experiencias se convierten en elementos claves de una educación emocional orientada a dotar a los futuros educadores de mayor grado de conciencia y responsabilidad en la gestión de su mundo emocional en su intervención docente (Huegun, 2009; Naranjo, 2004).

Situados en el ámbito de la educación emocional y con la orientación hasta ahora planteada el desarrollo del mismo se vincula con el desarrollo de la conciencia emocional. Entendida como la capacidad que tienen las personas para identificar las emociones en sí mismas y los correlatos fisiológicos y cognitivos que éstas conllevan. Esta conciencia emocional constituye el primer nivel de competencia a trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales (Goleman, 1996; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Bisquerra & Pérez, 2007; Palomera, Ruiz & Fernández-Berrocal, 2010).

Con lo hasta ahora expuesto como punto de partida, este trabajo asume como objeto de estudio la conciencia emocional experimentada en las prácticas

corporales. Parte de una idea de cuerpo expresivo-comunicativo orientado a la exploración y aceptación de las propias vivencias y a la comunicación con los otros, en un clima de aceptación y respeto por las diferencias entre las personas (Schilling, 1993). Este concepto de cuerpo explora las posibilidades de ser visto como sujeto, en vez de como objeto a controlar y superar, y a través de él experimentar la alegría, el miedo, la rabia, la tristeza, la vergüenza y el dolor (Barbero, 2005, 2007; Barceló, 2008; Dewar, 1993; Macazaga, 2003; Rodríguez, Caja, García, Velasco & Terrón, 2013; Schilling, 1993; Vaquero, 2002a; Vaquero, 2002b). Un cuerpo que entra en interacción con los otros, en lugares que le ofrecen la posibilidad de moverse y que favorecen diferentes y divergentes tipos de prácticas corporales cargadas de emoción tales como, los juegos, las danzas y los deportes. Estas prácticas se caracterizan por la liberación de energía que el movimiento favorece y la emoción que se hace presente en el cuerpo a través de los cambios fisiológicos y las sensaciones corporales (Damasio, 2001; Gendin, 1983).

Esta relación entre cuerpo, movimiento y emoción hace que las prácticas corporales constituyan una herramienta interesante para aprender a percibir e identificar la experiencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007). Se trata de poner, en la intervención pedagógica, conciencia en las propias experiencias corporales, puesto que al tiempo que se juega o se baila, se siente, se piensa y se actúa (Arnold, 1990; Espada & Calero, 2012). Este proceso reflexivo contribuye a nuestro entendimiento sobre quiénes somos y cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con el otro. (Devís & Antolin, 2001; Macazaga, 2003; Monge & Rodríguez, 2013; Sparkes, 2004; Shilling, 1993; Vaquero, 2002a).

En el momento actual las tendencias de enseñanza e investigación en el ámbito formativo de la Educación Física incorporan a una tradición técnica, ocupada en aspectos más estratégicos, un enfoque más holístico en consonancia con los cambios producidos en el ámbito formativo y educativo. Fruto de esta incorporación lo emocional, en las prácticas corporales, es objeto de estudio desde distintas perspectivas. De entre ellas se puede destacar una que enfoca el movimiento como una experiencia corporal en conexión con las dimensiones expresiva, comunicativa y estética (Motos, 2003; Ruano, 2003; Torrents, Mateu, Planas & Dinosuva, 2011); una segunda, que aborda la influencia que el mundo emocional tiene en el rendimiento deportivo (Arruza, 2002, 2008); una tercera, que pone la atención en identificar las diferentes “lógicas personales” desde las que cada individuo responde a la lógica del juego planteado (Monge & Rodríguez, 2013); y una cuarta, vinculada a la praxeología motriz, que pone el énfasis en analizar la incidencia que tiene participar en diferentes dominios de acción motriz sobre la vivencia emocional de los participantes. Los dominios de acción motriz son cuatro (psicomotor, cooperación, oposición, y cooperación-oposición) pudiéndose realizar cada uno de ellos con o sin presencia de competición, (Biddle, 2000; Lavega, Araujo & Jaqueira, 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla & March, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Oiarbide, Martinez-Santos, Usabiaga, Etxebeste & Urdangarin, 2014; Otero, 1999; Puig, Lagardera & Juncá, 2001).

Con lo hasta ahora planteado e incorporando la aportación de Hellison (1987,1988), de que, para que la educación emocional sea una realidad en el contexto de la educación física, además de las ideas, deben estudiarse las propias experiencias de movimiento, y a partir de sus resultados, desarrollar perspectivas prácticas y modelos flexibles orientados al desarrollo del ámbito emocional dentro de la clase. Con este horizonte, este estudio se plantea como objetivos:

- Identificar la carga emocional que el alumnado futuro docente reconoce con mayor intensidad en las diferentes prácticas corporales experimentadas.

- Elaborar pautas de intervención didáctica encaminadas a utilizar estas prácticas en el desarrollo de la educación emocional.

2. Metodología

La indagación desarrollada, en coherencia con el enfoque teórico formativo y con los objetivos de investigación, ha asumido una perspectiva cualitativa. Desde este enfoque las personas que participan en la investigación pasan de ser objetos de estudio a ser sujetos insertos en su contexto y en su realidad social. Como señalan diferentes autores, entre las características que debe poseer la investigación cualitativa se encuentra el interés por aspectos que les son propios a las personas, por la perspectiva que tienen de su propio mundo, los significados y los sentidos que les asignan, y sus experiencias internas (Alvarez-Gayou, 2003; Coffey & Atkinson, 2003; Denzin & Lincoln, 2012; Eisner, 1998; Flick, 2004).

La investigación se ha desarrollado dentro de la asignatura de Educación Física y su Didáctica, situada en el tercer curso de la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria (6 créditos) en una Escuela de Magisterio de Vizcaya, en el curso académico 2013/14.

El escenario lo ha constituido la parte práctica de la asignatura (3 créditos). Estas prácticas se han desarrollado de septiembre a diciembre con una frecuencia de dos prácticas semanales de 90 minutos cada una a lo largo de diez semanas. Su contenido se ha articulado alrededor de 3 ejes temáticos: juegos motores, danzas-expresión y tareas de introspección. Los juegos motores han supuesto poner en marcha y experimentar situaciones que han requerido establecer diferentes niveles de relación y comunicación (cooperación, cooperación-posición y cooperación-oposición con competición). La expresión ha supuesto poner en marcha y experimentar situaciones que han puesto el foco en experimentar las posibilidades del movimiento como instrumento de expresión y comunicación personal y cultural (danza codificada, danza libre y trabajo expresivo vinculado a la emisión de mensajes a través de la representación), y tareas de introspección que han puesto el foco en la toma de conciencia de las maneras de sentir y estar en el propio cuerpo a través de la respiración, relajación y masaje.

De los 200 alumnos matriculados en la asignatura, han participado en el estudio 180 alumnos pertenecientes a los dos grupos existentes en la titulación, los cuales se han organizado en cuatro grupos para la modalidad de práctica de aula (gimnasio), siendo éste (clase-grupo) el criterio de selección. Se sitúan en una franja de edad entre 19 y 23 años, más de las tres cuartas partes son mujeres, realidad constante en el ámbito de la formación del profesorado. En su mayoría no presentan una gran adherencia hacia la práctica regular de actividad física.

De acuerdo con criterios éticos se solicitó, a cada uno de los participantes, el correspondiente permiso, por escrito, para el estudio y divulgación de la información aportada, garantizándose su anonimato.

Los relatos personales de auto-observación han sido el instrumento de recogida de información. Este registro, escrito en primera persona, aporta introspección y profundidad a la información, porque son los participantes los que, a través de la escritura, describen sus propias acciones, experiencias... implicando una reflexión personal en la que se hacen presentes los sentimientos, emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas (Alvarez-Gayou, 2003; Zabalza, 1991).

Para articular este instrumento de registro de la auto-observación se elaboró una plantilla a partir de las propuestas elaboradas por: Bisquerra y su equipo (2013), en torno al reconocimiento de la experimentación emocional; las de Gendin (1983), relacionadas con la capacidad de proyectar y registrar en el cuerpo las vivencias, y las de Damasio (2001), quien sostiene que la razón se siente en el cuerpo. Esta herramienta llevaba por título “Observándome aprendo sobre mí”. En ella se informaba al alumnado del objetivo de la misma, hacer visible la educación emocional. Se estructuró alrededor de los siguientes elementos: fecha de registro y breve descripción de la situación a trabajar. A partir de esta descripción se le pedía identificar la situación vivida con la mayor intensidad y relacionar las emociones y sentimientos con las partes del cuerpo y el modo en que éstas se registraban. Por último, pensamientos ligados a la emoción y formas y maneras de responder. Se recogieron 480 auto-observaciones en tres momentos diferentes, correspondiéndose con las semanas segunda, quinta y octava.

Para el análisis de las auto-observaciones se ha utilizado el análisis categorial de carácter técnica relevante en un enfoque cualitativo que busca comprender realidades intersubjetivas, preocupaciones y otros rasgos subjetivos. El análisis ha sido un proceso dinámico, cíclico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de los datos recogidos, de manera que éste ha ido apareciendo en la medida que se interaccionaba con el contexto.

El proceso de identificación de categorías ha comenzado determinando qué información es relevante para los objetivos de la investigación, ha requerido una búsqueda sistemática y reflexiva orientada a dar significado y sentido a nuestros datos (Coffey & Atkinson, 2003). Ha permitido identificar las ideas centrales en los datos representadas como fenómenos (categorías) y los conceptos que pertenecen a

esos fenómenos (subcategorías), proporcionando herramientas y estructuras para la construcción de los resultados y la discusión (Eisner, 1998).

La credibilidad de esta investigación se ve avalada por el trabajo prolongado en el campo, la observación persistente y el juicio crítico de otros investigadores.

El desarrollo del análisis ha generado una estructura con tres grandes categorías: el juego, la danza y las tareas introspectivas. Dentro de la categoría juego se han identificado tres subcategorías: juegos sensoriales, juego motor reglado de persecución y juego motor reglado de cooperación-oposición con competición y balón. En la categoría danza han sido dos las subcategorías identificadas: danzas codificadas y danzas no codificadas y, finalmente, en la categoría prácticas de introspección han sido tres las subcategorías identificadas: movilizaciones en pareja; contacto en pareja y relajación individual.

3. Resultados

El sistema categorial construido constituye la estructura sobre la que se articulará el apartado de resultados que a continuación se presenta

Tabla 1
Resumen del sistema categorial.

Categorías	Subcategorías
El juego	Juegos sensoriales
	Juego motor reglado
	Juego motor reglado de cooperación oposición
La Danza	Danzas codificadas
	Danzas no codificadas
Prácticas de introspección	Movilización en pareja
	Contacto en pareja
	Relajación individual

Fuente: Elaboración propia.

3.1. La categoría Juegos

Ha recogido información relacionada con las emociones identificadas, con mayor intensidad, por los participantes en los diferentes juegos practicados. En relación a la subcategoría juegos sensoriales (sin información visual), el juego más referido ha sido un juego de persecución con competición denominado el perseguidor ciego. Todo el grupo se organiza en parejas, uno ciego y otro no, menos un participante que desempeñara el rol de perseguidor. Los que tienen los ojos abiertos construyen en posición vertical un círculo, dejando dentro de éste a los compañeros ciegos y al perseguidor. Los ciegos se mueven dentro del círculo intentando no ser atrapados, el perseguidor intentará tocar al máximo número de participantes en un

tiempo limitado (los ciegos que son tocados permanecerán inmóviles dentro del círculo, los compañeros del círculo le proporcionarán a la pareja información verbal para escapar del perseguidor).

Las emociones que los participantes refieren haber vivido con mayor intensidad han sido incomodidad, miedo, desconfianza, soledad, falta de seguridad, frustración, estrés... El miedo ha sido vinculado con una sensación de riesgo físico ante la posibilidad de ser pisado, chocar con alguien... La desconfianza se ha relacionado con el hecho de ir con los ojos cerrados, y la incomodidad aparece relacionada con la sensación de dependencia de otra persona. Estas emociones se han registrado fundamentalmente en el estómago, en la cabeza y en las manos.

Los participantes destacan la sensación de protección que proporciona saber que el compañero está pendiente de nosotros “cuidándonos”. A pesar de haber expresado una vivencia de inseguridad, reconocen el interés de la actividad para darse cuenta de que todas nuestras actividades giran alrededor de la vista y para ganar confianza al ser conscientes de que a pesar de la limitación que supone prescindir de la información visual disponen de otras posibilidades perceptivas.

En relación a la subcategoría juegos motores reglados de persecución, el juego que ha aglutinado el mayor número de referencias implicaba pedir ayuda a un compañero para no ser pillado y recibirla a modo de abrazo. Cuando el perseguidor atrapaba al perseguido se permutaban los roles, siguiendo un proceso cíclico de persecución y huida. La vivencia emocional registrada con mayor intensidad se ha vinculado con el desasosiego, vergüenza y miedo. La vergüenza y el miedo han aparecido relacionadas con tres temáticas: el ser objeto de la mirada de los demás y significarse como alguien no capaz, el no encontrar la ayuda que se solicita, y finalmente, el contacto físico próximo con una persona con la que no se tiene confianza. La mayoría de los participantes deja atrás el sentimiento de vergüenza según avanza la actividad y aumenta su implicación.

Mi mayor miedo era ser atrapada, el miedo a quedar mal delante de los compañeros. Por eso, al principio corría cerca de mis amigas, por si tenía que pedir ayuda. Sin embargo, a medida que el juego avanzaba me he sentido más confiada, he ido perdiendo la dependencia y no me preocupaba tanto arriesgarme. Tampoco me importaba robarle a alguien un abrazo sin pensar en sentirme rechazada (A.M.1.S.I.).

En relación con la subcategoría juegos motores reglados de cooperación-oposición con competición y balón, el juego que más vivencia emocional ha suscitado ha sido la pelota sentada en versión cooperación-oposición con competición. La dinámica del juego les ha llevado a percibir la agresividad como la experiencia emocional más intensa y han relacionado ésta que la inclusión del “balón”.

“No es por discriminar pero los chicos cuando jugamos con un balón nos volvemos violentos, un poco brutos, sacamos fuera a través del balón la

adrenalina que llevamos dentro y eso se ha visto muy claro en la sesión de hoy” (A.V.5.U.A.).

Hacen explícito que esta experiencia los ha vuelto a colocar en la escuela primaria y en nuestra materia, destacando la vivencia de superioridad del género masculino frente al femenino en los juegos competitivos con balón. El género femenino, en relación con esta vivencia de superioridad, la atribuye a una mayor habilidad en el manejo del balón. Esta apreciación, provoca en algunas mujeres un sentimiento de reto, por comparación, que impulsa acciones y pensamientos orientados a demostrar y demostrarse su propia capacidad.

¡Qué buenos son los chicos!, son buenos de verdad y qué...yo también puedo mostrar lo que valgo, si lo intento lo haré bien. No les tengo que demostrar a los chicos que valgo pero tengo necesidad de demostrármelo a mí, demostrarme que soy capaz de participar de manera activa (A.M.5.L.D.).

La mayoría de las vivencias expresadas han basculado en torno a emociones como frustración, enfado y miedo, todas ellas relacionadas con valoraciones tales como: no ser capaz de entrar en el juego, sentirse pequeño por no atreverse a participar, sentirse frustrado por intentar coger el balón y no conseguirlo, sentirse no correspondido por un compañero a quien se acaba de ayudar, sentirse incomodo por miedo a la pelota, sentir miedo a las actitudes violentas, miedo a no hacerlo bien...

Las vivencias positivas expresadas aparecen vinculadas a la sensación de pertenencia al grupo, y a la sensación de contribuir al éxito del juego “*lo he dado todo, la alegría y la competitividad siguen vivos en mí y por ello he continuado hasta morir, mi único objetivo ganar lo último sería pararme prefiero cualquier cosa antes, incluso morir*” (A.V.5.K.E.).

3.2. La categoría Danza

Las prácticas correspondientes a la subcategoría danzas codificadas han girado alrededor de Corros bailados, y Danzas del mundo. Han sido experimentadas y asociadas mayoritariamente con emociones de bienestar tales como: sentirse bien, estar alegre, sentirse seguro y cómodo. Esta vivencia, relacionada con recuerdos infantiles y con el clima de conexión y cohesión que ha generado en la clase, la vinculan con: el dominio de los pasos constitutivos de las danzas, especialmente en personas que no se perciben hábiles, con la intervención pedagógica del profesorado priorizando el proceso sobre el producto, con el sentimiento de pertenencia que la danza grupal, en corro, proporciona al ofrecer la posibilidad de tener contacto físico y visual, y con la satisfacción derivada de superar la incomodidad y vergüenza que inicialmente genera el trabajar con personas con las que habitualmente no se tratan. Se ha registrado en el cuerpo a modo de sensación de libertad.

Me he sentido muy a gusto danzando “Oh Susana”, me ha traído muchos recuerdos. Además, el ambiente de la clase era muy dinámico, la gente estaba muy alegre y sonriente y me ha contagiado. La alegría y la energía que he sentido en mi cuerpo me han llevado a sentirme libre (A.M.5.O.O.).

Dentro de la carga emocional asociada con el displacer, las referencias han sido de inseguridad, miedo y vergüenza, registradas en el cuerpo con sensación de nerviosismo. Acerca de la vergüenza se señala como un elemento importante la vivencia de sentirse solo y sin pareja como consecuencia de la dinámica organizativa desplegada. Esta emoción se ve amplificada por una auto-percepción de incompetencia, asociada a sentimientos de impotencia y frustración, para la realización de danzas que exigen un modelo predeterminado que hay que reproducir.

En relación al tránsito de la vergüenza-incomodidad a la alegría-bienestar se ha identificado como un elemento facilitador, además de la propia actividad, la música, por su capacidad para generar tranquilidad y libertad, y por activar sensaciones que facilitan centrar la atención en sentir y vivir el cuerpo.

Dentro de la subcategoría danzas no codificadas han sido dos los tipos de práctica objeto de atención preferente. Ambas comparten “el reto” de colocar a los participantes en el foco de la mirada del “otro”. Una de éstas, consistía en construir una coreografía vinculada a un tema y exponerla al gran grupo. La otra, en pequeños grupos, consistía en moverse libremente intentando dar expresión a lo que la música sugiere. En ambas tareas la vergüenza, el nerviosismo y la tensión han emergido como sentimientos dominantes.

En la tarea de representar una temática, a través de una coreografía danzada, la situación vivida con más carga emocional por todos los participantes, se ha situado en su construcción, en los previos, y en su presentación frente al grupo. Situados en este contexto, el displacer ha aparecido asociado al temor, vergüenza, inseguridad... por no recordar los pasos, por falta de entrenamiento, y debido al hecho de tener que representarlo delante de toda la clase. Otra preocupación, aparece vinculada a no ser capaz de responder a la propuesta. En este sentido, destacamos la intranquilidad, de algunos participantes, por la “incapacidad” de sus compañeros para realizar la tarea. Esta vivencia ha sido registrada con incomodidad, desasosiego y nerviosismo.

En algunos momentos me he puesto nerviosa ya que algunos compañeros no cambiaban los pasos tal y como lo marcaba el compañero que guiaba el grupo. En la medida que avanzaba la danza me sentía más a gusto, cuando terminó la danza y nos dimos cuenta que habíamos ido bien con la música y que había salido tal y como estaba pensado, respiré y me sentí bien (A.M.8. K.T.).

En la tarea de moverse libremente, intentando dar expresión a lo que la música sugiere, la situación vivida con más carga emocional por todos los participantes se ha situado en los momentos previos a salir al centro del grupo y exponerse a la mirada de éste. Situados en este contexto, la vergüenza, el nerviosismo y la tensión han aparecido asociados al miedo por no saber improvisar, por lo que los demás puedan pensar y porque puedan llegar a darse cuenta de que están avergonzados

Estaba bailando a gusto y tranquila en el círculo hasta que ha llegado el momento de salir. Entonces he vuelto a sentirme nerviosa, me daba miedo el no saber qué pasos dar, quedarme parada, bloqueada, he pensado rápidamente algunos y he salido. Cuando me he puesto en el centro he cerrado los ojos para olvidarme de los otros y contactar con mi interior, poco a poco he logrado alejarme de la mirada de los otros, he hecho lo que me ha salido de dentro y por un momento me he sentido libre (A.M. 8. L.S.).

A pesar de las preocupaciones iniciales generadas por la propuesta, la mayoría de los participantes ha logrado transitar del displacer al placer y solo unos pocos se han instalado en el displacer. En este recorrido se identifican tres recursos que han posibilitado este tránsito, la música y el grupo de amigos, por el sentimiento de seguridad que proporcionan; y, el adoptar una actitud de desdramatizar que ha permitido reírse de ellos mismos.

Entre los participantes que, dentro del proceso, se han quedado en el displacer se aprecian dos tendencias, una, asociada a las personas que viven su cuerpo con inseguridad y refieren la vergüenza que les provoca la sola idea de tener que representar e improvisar cualquier idea, mensaje...; otra, relacionada con los participantes que asocian este tipo de tareas expresivo-creativas con una sensación de ridículo.

La sola idea de tener que realizar tareas delante de los compañeros de clase trae a mi cuerpo tensión y nerviosismo, porque no me siento nada segura, mi problema principal es la vergüenza, sobre todo si lo que vamos a hacer no está fijado de antemano y hemos de improvisar (A.M.8.J.G.).

3.3. Las categorías prácticas de Introspección

Dentro de esta categoría se encuentran recogidas una serie de actividades que ponen el foco en la toma de conciencia de lo que sucede en el propio cuerpo. En la subcategoría movilizaciones en pareja la tarea que más atención han suscitado en los participantes ha sido una en la que un compañero moviliza al otro como si fuera una marioneta. Los participantes refieren una vivencia de malestar concretada en una sensación de ansiedad, ahogo, cierre, fragilidad, dependencia e impotencia que bloquea la posibilidad de ser movido/movilizado por el otro. Estas sensaciones se localizan en la tripa, espalda y pecho.

No me ha gustado nada cuando me ha tocado el rol de marioneta. Me he sentido en manos del otro, controlado por el otro, sin libertad y esto para mí no tiene sentido. He sentido en mi cuerpo tensión e incomodidad y no he podido desprenderme de ello (A.V.8.P.R.).

También señalan que sentir la música les ha ayudado a deshacer la tensión en los brazos y manos y pasar a disfrutar de la experiencia de ser movido por “el otro”. Resulta interesante señalar que un grupo pequeño de participantes ha presentado una gran resistencia inicial a la actividad, por considerarla una tontería, superada en el proceso.

En relación con la subcategoría contacto en parejas, la tarea más referida ha sido la de masaje en parejas. La información indica que cuando el compañero de trabajo es alguien con quien tiene un trato agradable, las emociones dominantes son de tranquilidad y disfrute, emociones, que en algunos casos, son tan intensas que proporcionan un nivel tal de concentración en el propio cuerpo, que se pierde la conexión con el exterior. En esta realidad algún participante refiere el nerviosismo inicial que vive hasta encontrar pareja, y otros que refieren miedo al contacto físico.

Soy una persona a la que le gusta el contacto por eso he estado muy a gusto en la actividad. A parte de esto tengo una gran confianza con las dos personas con las que he trabajado lo que me ha permitido no estar nerviosa y dejar de lado todas las ideas que tenía en la cabeza (A.M.8. L.S.).

Por último, y en relación con la subcategoría relajación individual, la actividad más referida (tumbados en el suelo con ojos cerrados, se trata de soltar la tensión muscular, y una vez conseguido cierto nivel de distensión se introduce una música relajante (instrumental) que invite al reposo y al descanso. En este contexto se sugiere vivir la emoción que la música provoca. Una minoría de participantes manifiesta que inicialmente vive esta situación con tranquilidad y paz. Otros manifiestan que, en la medida en que la actividad se mantiene en el tiempo la tranquilidad inicial se desvanece y aparecen otras emociones identificadas como no tan placenteras. Este tránsito aparece asociado a la música y a los recuerdos.

Comenzar a escuchar la música me produjo mucha tristeza y melancolía. Sentí un nudo en la garganta y las lágrimas en los ojos. Me dio mucha vergüenza, me di la vuelta porque pensé que si mis compañeros se daban cuenta luego lo contarían por ahí....miré hacia otro lugar y lloré porque llorar me ayuda (A.M.5. M.R.).

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación se inició con el objetivo de identificar la carga emocional que el alumnado, futuro docente, reconoce con mayor intensidad en las diferentes prácticas corporales experimentadas, y elaborar pautas de intervención didáctica encaminadas a utilizar estas prácticas en el desarrollo de la educación emocional.

Respecto al primer objetivo esta investigación ha mostrado que, todas y cada una de las prácticas corporales referidas, han sido registradas con distintos niveles de bienestar/placer y/o incomodidad/malestar. Así, a partir de los resultados de este estudio y en el sentido sugerido por Monge, (2001) y Monge & Rodríguez (2013), podemos afirmar que más allá de la lógica interna que caracteriza a una práctica corporal, el modo en el que ésta sea vivida dependerá, en última instancia, de la lógica personal de cada participante y de la situación pedagógica en la que el docente la plantee.

Los participantes de este estudio, durante la realización de las diferentes prácticas corporales, han experimentado con mayor intensidad emociones asociadas a la sensación de malestar, aunque la mayoría, al finalizar la actividad, refiere haber sentido sensaciones asociadas al bienestar.

Sobre la sensación de incomodidad/malestar es de destacar el valor pedagógico que los participantes han atribuido a la experimentación emocional de esta vivencia por su sentido y pertinencia en un proceso formativo. En sintonía con Soldevilla, Filella & Ribes (2007), el alumnado que se siente capaz de comprender y autorregular los actos derivados de sus emociones, al tiempo que aprende sobre él mismo, aprende a relacionarse con los demás. Este proceso además, le permite sentirse más competente y confiado para abrirse a la relación con los otros (Negrillo & Iranzo, 2009). Esta premisa nos pone sobre la pista del interés de experimentar prácticas corporales que proporcionen ciertos niveles de incomodidad. De acuerdo con Barbero (2005), Monge (2001) y Sparkes (2004), reconocemos la importancia de alejarnos de planteamientos educativos instalados solo en la vivencia del disfrute y del pasarlo bien como el criterio exclusivo de valor y del buen hacer del docente, en las clases de educación física. En este sentido, consideramos necesario que el futuro docente aprenda a aceptar que el malestar y la incomodidad forman parte de la vida, y por tanto, necesitan ser experimentados como parte del proceso de desarrollo personal y profesional.

Las situaciones experimentadas con mayores niveles de incomodidad y malestar se han vinculado a prácticas corporales con presencia de: competición, violencia, percepción de incompetencia motriz, riesgo físico, exposición al juicio de los compañeros y situaciones que provocan recuerdos que generan tristeza.

En relación a la competición, presente en los juegos, Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga & Oiarbide (20014), Lavega, et al.(2013) y Lavega, Mateu, Lagardera & Filella (2010), señalan que los juegos tradicionales generan una carga emocional positiva vinculada a las propias características de su práctica, si bien, también indican, que la presencia del balón, sobre todo en los participantes del género masculino, incrementa la carga de emociones negativas. En este sentido las prácticas competitivas con balón han sido las únicas en las que los participantes han referido sensaciones de malestar e inseguridad ligadas a la presencia de comportamientos violentos. Este resultado ratifica lo ya expuesto por Blández, Fernández & Sierra (2011), Monge (2001) y Vaquero (2002b), quienes afirman que el fuerte protagonismo que adquiere la competición y la presencia del balón en los participantes del género masculino provoca una dinámica de enfrentamiento en la que se tiende a legitimar un contacto físico agresivo. Por esta razón, y de acuerdo con Macazaga, Rekalde & Vizcarra (2013), entendemos que los juegos deportivos son un laboratorio pedagógico en el que aprender a contactar con el impulso agresivo, ya sea para gestionar y encauzar emociones como la frustración, el enfado y la ira; o, ya sea para conectar con la agresividad nutricia que lleva a las personas a actuar y mostrarse asertivas (Lowen & Lowen, 2005). Acerca de la vergüenza, y de acuerdo con Archilla & Pérez (2013), Canales & López (2004) y Torrents, Mateu, Planas &

Dinosuva (2011), y con los resultados de este estudio, esta emoción surge cuando las personas tienen una sensación de estar haciendo algo “mal” o de ser incompetentes para la tarea. La exposición a la mirada de los demás y el temor a ser juzgados negativamente además de vergüenza genera miedo. Estos resultados nos sugieren que el miedo y la vergüenza referidos por los participantes están relacionados con una educación, que además de priorizar la razón sobre la emoción, y de secuestrar la espontaneidad, no da espacio ni presencia a la libre expresión del ser (Naranjo, 2014). En este escenario de negación de la espontaneidad y creatividad, las prácticas corporales en general, y las expresivas en particular, se convierten en una valiosa herramienta educativa para aprender a expresarse desde el “yo soy” y experimentar la sensación de bienestar que genera sentirse capaz de transitar desde la vergüenza hacia la sensación de libertad, seguridad y disfrute (Ruano, 2003). En relación a la tristeza, la nostalgia y el llanto, la sensación de malestar se vincula con ser consideradas, sus manifestaciones, mal vistas socialmente. Los trabajos de Levy (2006), con relación a la diferente aceptación social de las emociones avalan este planteamiento. Consideramos que formar educadores empáticos, capaces de ofrecer una relación protectora y de respeto hacia las experiencias, emociones o sentimientos del alumnado, pasa por ofrecerles la posibilidad de experimentar, aceptar y expresar, con naturalidad, su propia emocionalidad sin censurar o negar emociones socialmente asociadas a debilidad, y consideradas inadecuadas (Huegun, 2009).

Las situaciones experimentadas con mayores niveles de bienestar/placer se han vinculado, por un lado, a prácticas corporales que han permitido la vivencia de la seguridad, y por otro, a prácticas corporales que han facilitado entrar en relación con uno mismo. La seguridad percibida en las danzas codificadas la relacionamos por un lado, con el hecho de que la mayoría de los participantes han sido mujeres y que estas actividades pertenecen, básicamente, al patrimonio cultural femenino (Dewar, 1993; Shilling, 1993; Vaquero, 2002b). Por otro lado, con la utilización de modelos de comunicación culturalmente establecidos con una fuerte carga antropológica. Acuña (2002) y Madrazo (1975), indican que las danzas son un vehículo esencial de comunicación y de transmisión-adquisición cultural entre los componentes de un grupo social. En este sentido, y de acuerdo con Vaquero (1994, 2002a), este carácter colectivo de las danzas codificadas hace que sea fácil encontrar en ellas una seguridad y relajación que favorece entrar en contacto con los iguales, establecer y ampliar relaciones de manera inmediata, y una comunicación no verbal, muy singular y difícil de ser formulada por medio de la palabra.

Sobre las prácticas que han posibilitado entrar en relación con uno mismo, la sensación de bienestar ha sido asociada a la calma generada por una tarea que requiere poner la atención de manera exclusiva en el interior del cuerpo. Este proceso nos sitúa en el momento presente a través de la observación atenta de uno mismo en cada respiración, en cada latido... (López, Lagardera, Lavega & March, 2014; Rovira, 2010, 2014). En este sentido y de acuerdo con Rovira (2010), consideramos que las prácticas corporales introspectivas, tales como la relajación y la respiración entre otras, son de gran utilidad para aprender a aflojar los bloqueos

musculares, practicar el auto-cuidado y favorecer nuestro entendimiento sobre quiénes somos y cómo nos relacionamos con nosotros mismos.

En relación con el objetivo de elaborar pautas de intervención didácticas encaminadas a utilizar estas prácticas en el desarrollo de la educación emocional señalamos que:

1. Es imprescindible crear contextos educativos en los que el alumnado, además de experimentar las emociones asociadas a sensaciones de bienestar y placer, pueda también experimentar emociones relacionadas con la incomodidad y el malestar. Trabajar desde esta perspectiva, supone construir contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se les anime a no negar, eliminar o reprimir estas emociones, sino a hacerlas conscientes, a graduarlas y regularlas.

2. Es importante que el docente tenga en cuenta las características de su alumnado a la hora de diseñar las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de características estamos aludiendo, no solo a habilidades motrices, sino también a habilidades personales y sociales. Estos previos posibilitarán que el alumnado se comprometa con la actividad, al sentir que la propuesta se acomoda a sus características personales. Este planteamiento proporcionará una sensación de capacidad que no solo le permitirá participar en la experiencia, sino que le brindará también, una sensación de competencia que ayudará a su desarrollo personal.

3. Será necesario mantener y dar tiempo a las propuestas de trabajo a pesar de que inicialmente el alumnado no responda, en tiempo y manera, a las expectativas previstas por el docente. Hablamos de asumir la posible inseguridad, la frustración, la irritación y displacer que nos puede generar que el alumnado no participe de acuerdo a la manera esperada.

4. Es necesario que el docente se implique en el aprendizaje, comprensión y regulación de sus propias emociones, ya que este aprendizaje trascenderá al aula en forma de actitudes más empáticas, constituyendo, a la vez, un referente para el alumnado.

5. Otro elemento a tener en cuenta es que las experiencias de enseñanza-aprendizaje diseñadas requieran de la colaboración del otro o de los otros. Los otros, en estas experiencias, constituyen un elemento de ayuda porque permiten apoyarse, identificarse y sentirse “cuidado”.

6. La música, es un recurso didáctico de inestimable valor por la inmediatez con la que compromete la dimensión emocional. Resulta necesario seleccionar los soportes musicales de acuerdo con los estados emocionales a trabajar, ya que la música puede provocar cambios psicofisiológicos y cambios en el estado de ánimo.-.

7. En definitiva, este estudio muestra que las prácticas corporales, por sus características, suscitan una gran cantidad de vivencias, sensaciones y emociones, convirtiéndose en un escenario privilegiado para vivir la experiencia emocional requisito para acceder a la conciencia emocional.

Antes de finalizar destacamos las limitaciones encontradas y derivadas de un marco teórico en construcción y de un diseño que se ha centrado en un aspecto muy concreto de la experiencia (la identificación de las emociones vividas y registradas con mayor intensidad), siendo necesario abundar en diseños cualitativos que aporten un conocimiento más profundo de los procesos personales desencadenados por la experiencia que proporcionan las prácticas corporales.

Referencias bibliográficas

- Acuña, A. (2002). La danza como modelo analítico de interpretación sociocultural: un estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, 18. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7402#.WnnS7GnOXcs>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. Recuperado de <http://www.ugr.es>
- Archilla, M. & Pérez, D. (2013). Emo-indicadores: hacía lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 135-140.
- Arnold, P. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arruza, J. (2002). Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte. *Tándem*, 7, 56-74.
- Arruza, J. (2008). El papel de las variedades psicosociales y emocionales en la experiencia deportiva. *Tándem*, 28, 63-75.
- Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 25-52.
- Barbero, J. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la educación física y el deporte*, 4, 21-38.
- Barceló, T. (2008). Cuerpos que escuchan el acontecer de la empatía desde el proceso del enfoque corporal. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 66(128), 63-116.
- Biddle, S. (2000). Emotion mood and physical activity. En S. Biddle, K. Fox, & S. Boutcher, (Ed.), *Physical activity and psychological well-being* (63-16). London: Routledge.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bisquerra, R. (2013). (Coord.). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée Brower.
- Blández Ángel, J., Fernández García, E. & Sierra Zamorano, M. Á. (2011). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 11(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Canales, I. & López, C. (2004). La mirada en las clases de Expresión Corporal y su influencia en la propia imagen. *Revista de educación física: Renovar la teoría y la práctica*, 93, 33-37.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- De la Torre, J. & Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102ART3.pdf>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Devís, J. & Antolin, L. (2001). Emociones, Profesorado e Innovación en la Educación Física. La revisión de un Estudio de casos. En J. Devís. (Coord.), *La Educación física el deporte y la salud en el siglo XXI* (61-80). Alicante: Marfil.
- Dewar, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva femenina crítica. En Unisport. (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 111-126). Málaga: Junta de Andalucía.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Espada, M. & Calero, J.C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 33-48.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Gendin, E. (1983). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hellison, D. (1987). The affective domain in physical education: Let's do some housecleaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(6), 41-43.
- Hellison, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest*, 40(1), 84-90.
- Huegun, A. (2009). La importancia de la empatía en el trabajo del educador. Para unas relaciones saludables. *A tu salud*, 67-68, 15-19.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, M. & Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos. En M. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo & J. Cardozo. (Ed.), *Docencia, innovación e investigación en educación física* (pp. 111-139). Barcelona: Inde.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevilla, A. & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Araújo, P. & Jaqueira, A. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. & Ochoa, J. (2013). Juegos y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Levy, N. (2006). *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Mondadori.
- Lowen, A. & Lowen, L. (2000). *Ejercicios de bioenergética*. Barcelona: Editorial Sirio.
- Macazaga, A. M. (2003). *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: UPV.
- Macazaga, A., Rekalde, I. & Vizcarra, M. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 263-276.
- Marrazo, T. (1975). *Mi cuerpo es mi lenguaje*. Buenos Aires: Ciordia.

- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 55-70.
- Monge, A. & Rodríguez, H. (2013). Descripción de "lógicas" en el juego motor de reglas en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 1(25), 35-48.
- Motos, T. (2003). Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. Coteron, C. Llanos & B. Learreta. (Ed.). *Expresión, Creatividad y movimiento* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*: Vitoria: La Llave.
- Negrillo, C. & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102ART3.pdf>
- Oiarbide, A., Martínez, R., Usabiaga, U., Etxebeste, J. & Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los estudiantes universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62.
- Otero, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones: sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts. Educación física y deportes*, 56, 99-106.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Palomera, R., Ruiz, D. & Fdez.-Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional en los centros escolares de educación secundaria. En A. Pérez Gómez. (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en Educación Secundaria* (pp. 149-163). Barcelona: Grao.
- Palomero, P. (2010). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación humanista desde la psicología humanista. *Revista Electrónica de Formación del profesorado*, 29(12), 145-153.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

- Puig, N., Lagardera, F. & Juncá, A. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 69-77.
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P. & Terrón, M. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 213-241.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción motriz*, 5, 12-19.
- Rovira, G., López, V., Lagardera, F., Laveaga, P. & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio siglo XXI*, 32(1), 105-125.
- Ruano, R. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En G. Sánchez, B. Tabernero, F. Coteron, C. Llanos, C. & B. Learreta, (Ed.), *Expresión, Creatividad y movimiento*, (pp. 172-183). Salamanca: Amarú.
- Shilling, C. (1993). Cuerpo, socialización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza en la Educación Física. En Unisport. (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (pp. 93-110). Málaga: Junta de Andalucía.
- Soldevilla, A., Filella, G. & Ribes, R. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 1(19), 47-60.
- Sparkes, A. (2004). La narración del cuerpo en la Educación física y el Deporte. En A. Sicilia y J. Fernandez-Balboa. (Coord.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (49-59). Madrid: Wanceulen.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. & Dinosuva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412.
- Vaquero, A. (1994). La danza popular como eje organizador del tratamiento de las capacidades expresivas y perceptivo motrices en la escuela primaria. En *I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (333-338). Sevilla: Wanceulen.
- Vaquero, A. (2002a). *La formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica*. Bilbao: UPV.
- Vaquero, A. (2002b). Ideología, Deporte y Género. En *Congreso Mujer y Deporte* (291-296). Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerdeiriña, A. (2004). *Profesores-a y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: P.P.U.